

# Escolarización y conocimiento: La formación docente en tensión

Cristina Nosei \*  
Gabriela Caminos \*\*

## RESUMEN

La obligatoriedad se extiende por ley, pero lamentablemente ello no implica, a la luz de las indagaciones de campo, la distribución del conocimiento. Muchos son los autores que señalan con preocupación que la escolarización no garantiza la apropiación del saber. La escuela obligatoria no ha logrado disminuir los niveles de fracaso, repitencia y deserción, en particular de los alumnos de pertenecientes a los sectores más vulnerables de la sociedad. Esta situación, a todas luces preocupante, no es a nuestro juicio posible de modificar solo desde las intenciones, los discursos o la normativa que desde ellos se desprende. La extensión de la obligatoriedad escolar implica un cambio en la formación y en las concepciones operantes de los docentes históricamente formados para desempeñarse en un nivel no obligatorio. Es por ello que la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, puso en marcha un nuevo diseño curricular que intenta constituirse en una praxis formativa. Nuestro proyecto de investigación "La formación de profesores en la Universidad Pública: su compromiso en la construcción de narradores utópicos" tiene como propósito custodiar las representaciones que en referencia a la acción de enseñar construyen nuestros estudiantes del profesorado en el transcurso de su carrera.

## PALABRAS CLAVES

investigación –formación –docencia- escolarización – conocimiento

## ABSTRACT

Schooling is compulsory by law, but –unfortunately- this does not imply, according to research findings, distribution of knowledge. Many authors are concerned with the fact that schooling does not guarantee appropriation of knowledge. Compulsory schooling has not managed to reduce levels of failure, repetition and dropout rates, especially as regards students coming from more vulnerable sectors of society. It is not possible to modify this worrying situation just based on mere intentions, discourse or regulations.

The extension of compulsory education implies a change in teachers' training and concep-

(\*) (UNLPam) [cnosei@cpenet.com.ar](mailto:cnosei@cpenet.com.ar)

(\*\*) (UNLPam.) [gabicaminos@gmail.com](mailto:gabicaminos@gmail.com)

tions operating in teachers, historically trained for non-compulsory levels. For this reason, the School of Humanities, National University of La Pampa, has implemented a new curriculum design aiming at a formative praxis. Our research project “Teachers’ training at the Public University: its commitment to the construction of utopian narrators” is intended to guard the teaching representations that our students build along their careers.

## **KEY WORDS**

research – training – teaching – schooling – knowledge

La obligatoriedad se extiende por ley, pero lamentablemente ello no implica, a la luz de las indagaciones de campo, la distribución del conocimiento. Muchos son los autores que señalan con preocupación que la escolarización no garantiza la apropiación del saber. La escuela obligatoria no ha logrado disminuir los niveles de fracaso, repitencia y deserción, en particular de los alumnos de pertenecientes a los sectores más vulnerables de la sociedad. Una profusa normativa ha intentado sostener los alumnos en las escuelas e incluso mejorar los porcentajes de aprobación agregando nuevas instancias de evaluación, pero el permanecer como alumno regular en la escuela o aprobar los diferentes espacios curriculares, tampoco es sinónimo de apropiación de conocimiento.

Esta situación, a todas luces preocupante, no es a nuestro juicio posible de modificar solo desde las intenciones, los discursos o la normativa que desde ellos se desprende. La extensión de la obligatoriedad escolar implica un cambio en la formación y en las concepciones operantes de los docentes históricamente formados para desempeñarse en un nivel no obligatorio. La no obligatoriedad permitió aceptar como 'natural' la deserción el fracaso escolar y la exclusión de aquellos que no tenían las condiciones, fueran ellas de índole intelectual, moral, familiar o económica, para afrontar ese nivel de estudio. Sustentados en esas explicaciones de la cultura dominante, la escuela media consideró como propios y legítimos a "algunos" alumnos, en particular a los provenientes de los sectores medios y altos de la sociedad. En este marco la llegada a la escuela de los 'otros', se sintió como un quiebre en los modos de hacer y de actuar, pero un quiebre que implicó, para muchos, una degradación del nivel y con ello, de la propia figura del docente, arrastrando a muchos al sufrimiento y la apatía.

La extensión de la obligatoriedad puso en evidencia la urgente necesidad de revisar la formación docente, de asumir en los centros de formación la indelegable responsabilidad que implica el desempeño en los ámbitos de práctica de los egresados, de repensar los supuestos y las acciones que configuran la construcción de un profesional de la docencia.

La escuela obligatoria, la escuela pensada para todos necesita un nuevo docente, un docente cuyo dominio del saber incluya lo disciplinar específico y lo didáctico, pues es justamente la capacidad de articular ambos campos de saber lo que da singularidad a su perfil profesional.

En el marco que configura la extensión de la obligatoriedad escolar al nivel de enseñanza secundaria y con atención a las demandas que el mismo plantea, la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, luego de extensas y arduas discusiones, aprobó un nuevo plan de estudio para todas sus carreras de profesorado. El nuevo diseño curricular intenta constituirse en praxis formativa a partir de la definición del Campo de las Prácticas Profesionalizantes. Pero las intenciones no pueden desatender las acciones capaces de materializarlas, por ello nos propusimos abordar, en una investigación cualitativa de corte longitudinal, el proceso de formación que se inició con la cohorte 2010 de estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. El proyecto al que denominamos "La formación de profesores en la Universidad Pública: su compromiso en la construcción de narradores utópicos" tiene como propósito custodiar las representaciones que en referencia a la acción de enseñar construyen nuestros estudiantes del profesorado en el transcurso de su carrera. Develar los significados que contribuimos a construir y deconstruir en el proceso de formación de profesores en el ámbito universitario es de vital importancia en el marco de un proceso de marginalización social en el que urge recuperar el significado del valor de educar que supere, por su aspiración formativa, el propósito de instruir o la renuncia a educar bajo la concepción de 'retener'. La deconstrucción de los relatos fosilizados aspira a contribuir a la

configuración de narraciones transformadoras. La retención escolar sin la apropiación de saberes validados encubre el abandono de los alumnos provenientes de los sectores más vulnerables y fortalece la cultura del desamparo. La concepción que remite a los saberes validados incluye desde nuestra perspectiva la formación política que demanda la vida en democracia.

El propósito de custodiar los significados que ayudamos a construir y deconstruir en el proceso formativo nos implicó indagar respecto de las concepciones construidas por nuestros ingresantes en su trayectoria escolar, particularmente en referencia a la enseñanza y el aprendizaje, con especial atención a las situaciones que, desde su mirada, posibilitan y/o obstaculizan los procesos antes mencionados. A tal efecto construimos un instrumento de frases incompletas que nos permitió a su vez, rastrear sus aspiraciones, preocupaciones y miedos al momento de iniciar su carrera de profesorado. La recolección de datos se hizo en el marco de nuestra participación en el programa de Ambientación a la Vida Universitaria implementado por la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam.

## **LAS CONCEPCIONES DE LOS INGRESANTES A LAS CARRERAS DE PROFESORADO: EL DESEO Y EL TEMOR**

En los años 2010 y 2011 recolectamos 236 protocolos correspondientes a los ingresantes a las carreras de profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas. El equipo de investigación también relevó 192 testimonios de alumnos aspirantes a cursar las carreras de profesorado en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

El análisis e interpretación de los datos nos permitió identificar la presencia de significaciones similares en ambas cohortes de alumnos, entre las que se destacan una fuerte intención de enseñar y ser formados como buenos docentes. Este hallazgo dio por tierra con la idea predominante en el ámbito universitario que sostenía que los aspirantes se inscribían en las carreras de profesorado por su relación con el saber o bien por la seguridad que éstas ofrecían en referencia a la salida laboral. Por el contrario, sus referencias al saber elegido son escuetas, conformadas por frases hechas que traslucen su desconocimiento del campo disciplinar seleccionado. La lectura de los testimonios evidencia que la elección, en más del 80% de los casos se hizo en relación al vínculo establecido con un docente en particular, que les hizo 'gustar' la materia.

La misma frecuencia se registró en alusión a su principal preocupación al momento de iniciar los estudios universitarios: el 86% de los ingresantes manifestó estar muy preocupados por considerarse carentes de una base sólida de conocimiento. Los protocolos fueron numerados e identificados por carrera: Profesorado en Letras (PL), Profesorado en Historia (PH), Profesorado en Geografía (PG) y Profesorado en Inglés (PI):

"... mi mayor preocupación es mi base tan precaria..." PL 2

".... Tengo muy mala base..." PG 8

Si bien la tendencia es responsabilizar/se al alumno y a su familia por la falta de estudio y dedicación, la crítica a la labor docente atraviesa con fuerza el corpus empírico:

"... para mi el principal problema hoy en la escuela es la falta de exigencia..." PL 14

"... la falta de exigencia y de nivel de conocimiento que te dan..." PH 23

"...Son pocos exigentes los profesores,..." PH 25

"... la falta de exigencia, los pobres niveles de enseñanza..." PH 30

"...a los alumnos no les exigen demasiado ni les ponen límites..." PL 10

"... que dan muy poco aprendizaje ni exigen" PG 10

"... los chicos no tienen límites, las exigencias son mínimas..." PG 11

Un 27% de los testimonios suma a la falta de límites y exigencia en las aulas, y como crítica explícita de fuerte connotación negativa, la 'transfiguración' del docente en 'empleado'.

"...A la mayoría (de los profesores) no les importa los problemas que puedan existir dentro del aula... van para cobrar." PI 21

"...La falta de compromiso de los docentes... hoy solo les interesa la plata." PG 3

"...Para mi el principal problema es la falta de ganas de enseñar, el cansancio de muchos profesores, las pocas ganas de trabajar de algunos." PH 5

"...Los profesores son muy flexibles y muy irresponsables. Dan a entender que no tienen ganas de trabajar." PH 24

"...Hay profesores que no hacen lo que tienen que hacer entonces salimos de la escuela sin saber nada." PH 32

"...Ya los profesores no enseñan como antes... con tal de no mandar a diciembre a los chicos a rendir, porque ellos no quieren ir prefieren aprobarlos sin importarles si perjudican o no al alumno." PL 12

"...La disconformidad de los profesores con su salario lo que es perjudicial a la hora de enseñar." PI 16

En los testimonios se reitera la 'falta de compromiso', 'falta de preocupación', 'falta de interés', 'falta de exigencia', 'falta de límites', 'falta de ganas', 'falta de responsabilidad', 'falta de paciencia', 'falta de buen humor' de los profesores. Se marca la falta en ausencia del deseo y en ese ámbito la apatía ocupa el lugar de la pasión: "...no hay ganas de enseñar..." PG14.

Las 'faltas' avizoradas en el desempeño docente son, a criterio de los ingresantes, la razón principal de su mala base, de una base precaria que hace peligrar sus posibilidades de cursar con éxito la carrera. Y decimos la principal razón porque no dejan de señalar en sus testimonios la responsabilidad de alumnos y padres en la carencia de saberes y hábitos de trabajo. Así, la esperanza disminuye a la sombra del miedo.

Es importante destacar que los testimonios no incluyen como 'falta' docente, la 'falta' de conocimiento de su campo disciplinar. Su base precaria no se debe, desde sus concepciones, a la ausencia de saber del docente, sino a su desempeño en el aula. Por ello, tampoco ponen en duda el saber de sus futuros profesores universitarios. El completamiento de la frase 'Yo espero que mis profesores universitarios' se puede resumir en cuatro palabras: paciencia, tiempo, comprensión y ayuda. El pedido oferta a cambio, esfuerzo, compromiso y voluntad.

La insistencia en acentuar su no saber fue prefigurando en el equipo de trabajo lo que dimos en llamar 'estafa educativa'. Etimológicamente estafa (del italiano *staffare*) alude a la idea de 'sacar el pie del estribo'. El estribo es una herramienta de ayuda que le provee seguridad al jinete. Así, 'sacar el pie del estribo' implica quedar sin base de sustentación, lo que remite a una sensación de inseguridad por que la situación amenaza las posibilidad del sujeto de sostenerse en la carrera emprendida.

El egreso del nivel medio, que debería poder dar cuenta de la construcción de los saberes capaces de sustentar una continuidad en el nivel superior, está lejos de ser visualizado como garante de posibilidad. La preocupación expresada por los ingresantes, se enlaza con la nuestra al constatar que en sus registros escritos abundan los errores ortográficos, las

dificultades de expresión, el vocabulario restringido y una grafía que instala la sospecha de una habilidad comunicativa escasamente desarrollada.

Las falencias denunciadas por los ingresantes, en lo que refiere al desempeño docente, son coincidentes con las observaciones de clase registradas por estudiantes avanzados de las carreras de profesorado. La lectura y análisis de los cuadernos de campo permiten abordar la génesis de una escolarización precaria en lo referente al conocimiento prescripto en los diseños curriculares.

## LA INCLUSIÓN EN LAS AULAS: LOS TESTIMONIOS DE LOS ESTUDIANTES AVANZADOS

Munidos de una concepción epistemológica que radica la esperanza de una formación docente en una construcción profesional desde la praxis, los responsables de las cátedras de Didáctica, Práctica Educativa I y Curriculum, incluimos a nuestros estudiantes como ayudantes de cátedra en las aulas de nivel medio desde hace más de una década. La obligación de concurrir a diferentes escuelas de la ciudad de Santa Rosa, preferentemente las que se encuentran situadas en zonas periféricas, incluye la elaboración de un cuaderno de campo (RC) que se constituye en un registro diario del acontecer del aula desde la mirada de quien lo realiza. La primera preocupación que manifiestan los estudiantes ante el requisito de tener que insertarse en las aulas como ayudantes, es no tener el saber necesario para colaborar con los alumnos en la resolución de tareas que proponga el docente en el aula. A lo antedicho, se suma su resistencia a la demanda por considerar que ésta le resta tiempo para dedicarse al estudio de 'sus' materias, entendiendo por tales, las específicas de su campo disciplinar. El saber disciplinar ocupa en todos los casos el centro de la escena, tanto sea el aula universitaria como en el ámbito de la escuela: de la preocupación por su no saber pasan al no saber de los otros.

Los primeros registros revelan que su mirada se posa en la conducta de los alumnos, lo que sumado a su 'no saber lo mínimo' dificulta el trabajo docente y los obliga a 'bajar' los contenidos, a 'dar lo básico'. Pero, a partir de su inclusión en las aulas, sumado a los debates que se realizan en la cátedra, comienzan a advertir falencias en el desempeño profesional docente. Los errores más comunes que registran en sus cuadernos remiten al desconocimiento de los saberes previos de los alumnos, la presentación excesiva de conceptos en relación a las unidades de tiempo, la evaluación como instrumento de control más que de ayuda y la carencia de estrategias de enseñanza adecuadas a las necesidades de los grupos. Estas falencias en el desempeño profesional obstaculizan en el espacio del aula, las posibilidades de los alumnos de construir aprendizajes relevantes.

Pero en los últimos años, en simultáneo a la extensión de la obligatoriedad escolar, se han empezado a registrar situaciones que merecen ser analizadas con detenimiento. En primer lugar las ausencias reiteradas de los docentes, a lo que se suman suspensiones de clase por diferentes razones (jornadas institucionales, feriados compensatorios, viajes, feriados, capacitaciones, suspensión por lluvia etc.)<sup>1</sup>.

1. Algunos ejemplos, de los numerosos cuadernos de campo que obran en nuestro poder, dan cuenta de lo antedicho.

En el 2010 los registros elaborados por diferentes alumnos que concurrían a una escuela de la periferia de Santa Rosa pusieron al descubierto que:

Cabe destacar, como un agravante de la situación que también son numerosas las faltas de los alumnos, quienes por ende, no pueden dar cuenta de todas (las que sean) las clases efectivamente dadas. Esta situación invita a pensar en contraste a los proclamados 180 días de clase. Las clases previstas en los organigramas no se reflejan de igual modo en las aulas. Ni igual, ni parecido. La discontinuidad de la que dan cuenta los registros amenaza de por sí la posibilidad del proceso de enseñanza y con ello del proceso de aprendizaje. En ese marco, algunos profesores intentan recuperar temas ya dados con una suerte escasa, otros, pretenden avanzar, y 'avanzan', entendiendo por ello el hecho de 'dar' nuevos contenidos, que quedan registrados en los libros de temas y en algunas de las escasas carpetas completas pero que están lejos de garantizar una apropiación significativa por parte de los alumnos en los que predominan, como lo demostrara V. Pruzzo (2004) en sus investigaciones, las lagunas de aprendizaje y los errores conceptuales.

A las reiteradas ausencias se suman otros modos de 'no estar' en la clase a los que denominamos 'presencias ausentes' tanto de alumnos como de profesores. Presencia ausente de los alumnos que deambulan por el aula y los pasillos, que escuchan música, hacen otras actividades (escolares o no), conversan entre sí o sencillamente, duermen. Presencia ausente de los profesores que reparten fotocopias para que los alumnos 'lean y resuelvan' las consignas, de los que dictan textos para que copien, y de los que proponen repasar en grupo lo 'visto' mientras el docente realiza en el aula, otra actividad (corregir, completar planillas, llenar los libros de temas, etc.). En este marco, la mayoría de los alumnos no realiza lo solicitado. Ante la insistencia en concentrarlos en el trabajo por parte de los estudiantes universitarios, muchos aducen no poder hacerlo por que no entienden nada. En varios cuadernos de campo los alumnos registran conversaciones con el docente a cargo que le manifiesta que, dada la situación de los alumnos, no es posible la enseñanza. Los argumentos, oscilan, como sostiene G. Noel "...entre el psicologismo patologizante... y el culturalismo compasivo". (Noel 2009:93).

Al finalizar el cuatrimestre, la lectura de los cuadernos de campo presenta una secuencia casi idéntica: de la mirada centrada en el alumno que 'no hace', 'ni quiere' se deslizan al análisis de la labor docente. La crítica al desempeño se acentúa ante la comprobación de que una explicación detenida posibilita la comprensión de los conceptos seleccionados, capta la atención de los alumnos y los induce a intentar resolver la tarea propuesta. La crítica al docente nunca alude a su desconocimiento de la materia, no hay ningún registro al respecto.

Las situaciones descriptas generaron al interior de los equipos de cátedra numerosos interrogantes. A fines de los años 90 era muy dificultoso conseguir que los profesores admitieran alumnos en sus aulas. Más allá de las diferentes razones esgrimidas, siempre surgía la preocupación de ser víctima de una crítica descarnada de su modo de llevar adelante la clase. Concientes de que razones para ello no le faltaban acorde al modo en que tradicional-

- 
- Del 24 de agosto al 6 de noviembre, de las 30 clases previstas para matemática de primer año de secundario, se dieron efectivamente 18. Del 13 al 29 de septiembre se dictó una sola clase.
  - Del 25 de agosto al 28 de octubre los alumnos de 9 año tuvieron 4 clases de Historia (tres en septiembre y una en octubre).
  - Del 6 de septiembre al 8 de noviembre los alumnos de primer año de secundario tuvieron 4 clases de Biología.

Del 19 de septiembre al 9 de noviembre sobre 7 clases previstas en Química se efectivizaron tres.

mente se llevaron adelante las observaciones de clase, siempre destacamos dos cuestiones: que la idea central de nuestra propuesta era colaborar con él/ella en el aula y que se acentuaría siempre el rescate de los aspectos positivos.

Con los años no solo se facilitó el ingreso a las aulas sino que fue demandado por múltiples establecimientos educativos. Pero mientras más se abrían las posibilidades de entrar y permanecer, mas disminuían las de observar un desempeño decoroso. Entonces surgen las preguntas: ¿Por qué numerosos docentes no pueden llevar adelante su clase en condiciones que propicien el aprendizaje?; ¿Por qué su urgencia por dar el saber instituido por sobre las posibilidades de los alumnos?; ¿Qué significado tiene la expresión tantas veces repetida de tener que bajar los contenidos?; ¿Qué implica desde su mirada dar lo mínimo?; ¿Qué razones puedan dar cuenta de su renuncia a la intención de enseñar en particular en los ámbitos de mayor vulnerabilidad social?

En los registros de campo o bien en los relatos en el aula, los estudiantes universitarios señalan que algunos docentes les indican a quien ayudar y a quienes no, en virtud de considerar inútil cualquier intento. Es muy común que, una vez en las aulas, se les solicite a los ayudantes que trabajen con los alumnos que a su criterio más dificultades presentan para aprender y, en más de una oportunidad, que lo hagan en un lugar diferente, alejados de los otros. Así se delega en los más inexpertos las situaciones consideradas de mayor complejidad.

Desde la mirada de muchos de los docentes en ejercicio, la posibilidad de enseñar se ve amenazada, cuando no sencillamente impedida, por el mandato de contener en las aulas a los que 'no pueden ni quieren aprender'. Y en ese marco, surge la tan reiterada expresión, 'la facultad no te prepara para esto', un 'esto' que alude a las nuevas condiciones que implican para los docentes la enseñanza obligatoria. Enseñanza que a las claras no es sinónimo de escolarización como sostienen E. Tenti Fanfani:

"... nuestras sociedades han sido mucho más eficientes para extender la escolarización que para desarrollar conocimientos socialmente valiosos en todas las personas... lo que debería ser "socialmente obligatorio" sería el conocimiento y no la escolarización" (Tenti Fanfani 2007:140).

En nuestras reuniones con los alumnos, con el fin de analizar el proceso de su inserción en las aulas, tratamos de poner en cuestión, de interrogarnos acerca de las razones que pueden estar dando lugar a lo vivido en su experiencia como ayudantes. La idea no está centrada en realizar una crítica descarnada sino en pensar, con el propósito de comprender las diversas situaciones con la intención de propiciar intervenciones que favorezcan la mejora. El análisis del desempeño docente es una interpelación a nuestro modo de formarlos para la práctica profesional. Lo que a primera vista puede entonces interpretarse como una descalificación del otro es, en realidad, una crítica a nuestro rol como formadores de docentes.

## IMPUDICIA DOCENTE.

### UNA INTERPELACIÓN A LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Los datos recogidos en el ámbito del aula escolar prefiguraron fuertes dificultades en el trabajo docente para incidir en los aprendizajes de los alumnos, dando lugar en muchos casos a lo que dimos en llamar la estafa educativa, cuya figura más evidente era la permanencia e incluso la aprobación sin saberes validados que la sustentaran.

En el aula y en los registros los alumnos universitarios dieron testimonios de diferentes actitudes docentes frente al no aprendizaje, pero coincidieron en que la gran mayoría



tendía a justificar la situación en la cantidad y heterogeneidad de los alumnos, en sus limitaciones intelectuales y cognitivas, en la ausencia de compromiso familiar, como así también, en cuestiones de índole institucional y contextual.

Esos argumentos también se presentaron con fuerza en las respuestas de los ingresantes.

En ese marco, y a pesar de la permanente insistencia en no descalificar a los docentes, varios alumnos se atrevieron a poner en palabras una idea que circulaba entre la mayoría: "Algunos no tienen vergüenza...". La extrema dureza de la aseveración, nos convocó a pensar detenidamente al respecto. El primer paso consistió en delimitar conceptualmente el término 'vergüenza'. Sustentados en la conceptualización de E.R. Dodds (2006) definimos la vergüenza como el sentimiento ocasionado por la sensación de haber cometido alguna falta, sentimiento que se intensifica en el caso de que el hecho suceda en público.

Muchos sentimientos se vehiculizan a través de la palabra de los docentes entrevistados en oportunidad de acordar la inclusión de los estudiantes en sus aulas: enojo, angustia, desencanto, pero no vergüenza. Prueba de ello, es el permitir el ingreso de los estudiantes a sus clases, ámbito en el que se constata más la ausencia que la construcción de saber.

Las observaciones y los registros de campo señalan con insistencia la falta de situaciones de enseñanza capaces de incidir en los procesos de aprendizaje sin que por ello el docente se sienta avergonzado. La situación descripta en los cuadernos de campo es coincidente con los testimonios de docentes y directivos, registrada al momento de la evaluación final de las actividades realizadas en el cuatrimestre. Por ello nos atrevemos a sostener que el docente no considera al no aprendizaje de sus alumnos como una falta que melle su profesionalismo. Cuando un sujeto comete una falta sin sentirse por ello avergonzado estamos ante un caso de impudicia, dado que la misma se define como la falta de vergüenza. Nos preguntamos entonces, ¿qué concepción puede estar en la base de ese comportamiento impúdico?

Las voces de los ingresantes tanto como las de los estudiantes avanzados hacen un permanente señalamiento de las faltas docentes: falta compromiso, dedicación, interés, ayuda, etc. Entre todas las faltas señaladas nunca aparece el saber disciplinar. El material empírico pareciera dar cuenta que lo único capaz de avergonzar a un docente, de hacerlo sentir en falta, es no dominar el saber. Esto es coincidente con la preocupación expresada por nuestros estudiantes cuando les informamos que deben concurrir a la escuela a colaborar en las aulas. Idéntica concepción emergió de los alumnos que transitan el último año de su carrera.

Cabe entonces preguntarnos con respecto a qué identidad profesional construyen nuestros estudiantes a lo largo de su carrera universitaria. La idea de aprender el saber para darlo habla de una concepción academicista (Davini 1995) que ha dominado ampliamente la formación de profesores., en el que la teoría dirige la práctica. Una práctica de por sí desproblematizada, deshistorizada que consiste en 'dar' lo recibido a quién lo quiera y pueda tomar. Desde esa mirada el saber disciplinar se impone al saber didáctico que es desestimado como un saber técnico inspirado en reglas de aplicación universal. Si bien nadie puede enseñar lo que no sabe, la idoneidad en el campo disciplinar no asegura per se la capacidad profesional de incidir tanto en la motivación como en la construcción de aprendizajes de los alumnos a su cargo. Una preocupación similar presenta M. Porta en su artículo "¿Qué hago yo con lo que hicieron de mí?" en el que analiza la fractura entre los saberes teóricos y las prácticas profesionales de los docentes graduados en la universidad. Su trabajo, sustentado en una investigación cualitativa avizora la relación problemática entre las dimensiones teórico/prácticas que se encadenan en el proceso de enseñanza en el contexto del aula, relación que a su juicio

“... se vuelve notoria al ver cuantas referencias hacen los graduados en las entrevistas sobre el temor que implica la práctica específica de la docencia y la confianza que se siente sobre el caudal teórico disciplinario, visualizando a uno y a otro como disociados y sin conexión aparente” (Porta 2008:51).

Compartimos con el autor que las dificultades que les plantea el ejercicio profesional a los enseñantes se anuda

“...a la gran carga horaria de materias teóricas, diagnósticos y simulaciones sobre posibles campos de práctica profesional y la falta marcada de prácticas... con el fin de que los estudiantes adquieran una conciencia y reflexión sobre la realidad concreta” (Porta 2008:54).

Sin la experiencia concreta de estar con los otros, los diagnósticos y simulaciones, desdibujan las singularidades para construir un otro genérico, sin nombre, ni rostro, ni emociones. El hablar sobre ‘los alumnos’, ‘la escuela’, ‘la sociedad’ moviliza, como dice J. Larrosa (1995), la razón pero no la pasión. Y la pasión, asevera R. May (2000) “...no refiere a la cantidad de emoción sino a la cualidad del compromiso” (130), compromiso que solo puede construirse en el contacto con los otros en su irremplazable singularidad.

## LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL. EL LUGAR DEL OTRO

Y volvemos al inicio. Los ingresantes 2010/2011 coinciden en remarcar su intención de enseñar y de ser formados como buenos profesores. Imaginan que en su vuelta a la escuela devenidos en docentes van a intentar atraer a sus alumnos, motivarlos a través de diferentes estrategias de enseñanza. Sus testimonios indican que su mirada esta puesta en los otros alumnos con el firme propósito de intentar ayudar para que: “...aprendan lo mas posible y no les pase lo que a mi que, ahora por saber tan poco tengo miedo de no poder hacer bien la carrera... hay gente que se recibe de profesor pero esta lejos de ser docente...” PL 8.

¿Qué puede alejar a un profesor de la docencia? ¿Qué significa esa aseveración? Nuestra relación con estudiantes avanzados nos lleva a pensar que la focalización en el campo disciplinar desdibuja el lugar del otro que deja de ser el sujeto de la acción para devenir en objeto de la transmisión. Una formación de espaldas a la escuela privilegia la construcción de saber disciplinar, del que devienen en custodios. Su identidad profesional se anuda al valor que se atribuye al saber en cuestión. Así el ‘desinterés’ de los alumnos por aprender, es vivenciado como una descalificación, e imaginar ayudas pedagógicas se asocia a degradar el conocimiento.

“... no se puede enseñar al que no tiene interés ni los saberes elementales...” R.C.

“... nos dijo que los alumnos no saben ni lo mínimo... que pretenden que se lo des todo masticado como un cuentito...” R.C.

“... nos comentó que algunos no tienen ni los saberes básicos y encima molestan todo el tiempo...” R.C.

Desde la mirada que sustenta estas concepciones, el encuentro formal que prefigura el aula deviene un desencuentro que favorece la negatividad hacia el otro que no sabe, que no atiende, que no hace, que no quiere, que no puede tomar el conocimiento. Formados para informar intentan, dice J. Ardoino, transmitir la información recibida y en ese marco “...si

los alumnos hacen ruido, si miran para otro lado, si interrumpen al docente esas conductas son consideradas parásitos, molestias en la información” (Ardoino 2005:30).

El autor denuncia con fuerza el modelo de transmisión de saberes que niega la singularidad del otro y contrapone al mismo la idea de comunicación, que remite a los intercambios de significaciones y sentidos y permite, en ese encuadre relacional, la emergencia del conflicto, piedra angular del aprendizaje relevante. Mientras la transmisión opera negando al otro, en la comunicación la negatividad deviene en negatricidad, acción dialéctica, movimiento intencional que posibilita la construcción de conocimiento a partir del reconocimiento expreso del otro como genuino interlocutor.

En el marco de nuestra indagación se perfiló como hipótesis que los diseños curriculares de perspectiva técnica favorecerían el desencuentro con los otros propiciando con ello la emergencia de la impudicia docente a cuyo amparo crecería la estafa educativa que se evidencia en el cumplimiento formal de una escolaridad que no garantiza la formación de los alumnos.

## LA MESA DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALIZANTES: UNA APUESTA DE CAMBIO

El compromiso social y político que implica formar profesionales de la docencia capaces de favorecer la autonomía intelectual y moral de los alumnos a fin de propiciar una sociedad más justa e inclusiva, ha nutrido nuestras investigaciones a lo largo de más de veinte años de trabajo. Las dificultades avizoradas en el desempeño profesional docente hoy se ven agudizadas en el marco de la extensión de la obligatoriedad escolar. La educación secundaria pensada como un derecho para todos se ve claramente amenazada si no va acompañada por una formación docente capaz de afrontar el desafío que implica, particularmente, la inclusión de los jóvenes pertenecientes sectores marginalizados.

Una formación docente de espaldas a la escuela y a la realidad social es más proclive a favorecer la deserción que a sostener el compromiso de educar.

G. Lipovestky (2010) asocia a la indiferencia con la naturalización de los fenómenos sociales mientras que ve en la apatía un acto de deserción, de abandono de los ideales que un día guiaron la elección social y profesional de los sujetos.

Nuestra investigación puso en evidencia que los ingresantes a las carreras de profesorado se inscribieron con la aspiración de aprender un saber para enseñarlo a otros. La lectura atenta de los protocolos nos indica que, la inclinación por un campo de conocimiento fue producto del encuentro con un otro, un docente les hizo ‘gustar la materia’, al que pretenden emular en su futuro desempeño profesional.

He ahí nuestra preocupación, la que dio origen a nuestro compromiso de custodiar los significados que ayudamos a construir y deconstruir a lo largo de la carrera de profesorado. Preocupación y compromiso que se profundizan a partir de la implementación de un nuevo plan de estudio, plan que apuesta a un diseño curricular de articulaciones múltiples, en el que los campos de conocimiento y de acción se constituyan en una praxis capaz de garantizar la formación de profesionales de la docencia.

La apuesta a una formación desde la praxis se efectivizó en el año 2010 a través de la puesta en marcha de la llamada Mesa de las Prácticas, conformada por docentes del campo pedagógico y del disciplinar específico. La articulación prescripta en el diseño curricular dio lugar al inicio de una ardua labor, dado que la misma implica la destitución de los modos históricos de relación entre cátedras y departamentos y la institución de nuevas formas de trabajo.

El compromiso asumido por los integrantes de la mesa, en cumplimiento de lo prescripto por el nuevo diseño curricular, se centra en asegurar que los alumnos mantengan la vinculación con el espacio escolar desde el primer año de la carrera. Los modos de articular el material teórico abordado en las cátedras universitarias con el futuro ámbito de desempeño profesional, adquirió múltiples formas: visitas a las escuelas, reconocimiento de los contextos barriales, entrevistas a docentes, padres, alumnos, adecuación del conocimiento académico para su tratamiento en las aulas, lectura y análisis de los contenidos curriculares, etc.

La intención es mantener presente a ese "otro", el alumno de escuela, a lo largo de toda su formación, que sea él su objeto irrenunciable de pensamiento, que en cada materia que aborde no pierda de vista que su propósito debe ser su comprensión profunda como medio insoslayable para sostener sus futuras propuestas de enseñanza.

El trabajo de la mesa de las prácticas es permanentemente evaluado por sus integrantes, y puesto a consideración de todos los responsables de la formación de grado a través de informes y relatorías, que dan cuenta, tanto de las acciones realizadas como de la opinión de los docentes y de los alumnos que participaron.

Los resultados de las evaluaciones realizadas por los integrantes de la mesa de las prácticas son coincidentes con los obtenidos por nuestro equipo de investigación: más del 60% de los alumnos de las cohortes 2010- 2011 valoró positivamente los prácticos realizados en las diferentes cátedras que anudan el campo disciplinar con el espacio escolar. En estrecha vinculación con la valoración antedicha el 67% de los 136 protocolos analizados completó la frase "...lo que más me preocupa hoy..." aludiendo a situaciones de enseñanza:

"... ser capaz de motivar en el futuro a mis alumnos para que aprendan con gusto..." PI16

"... aprender a enseñar bien..." PH21

"... lograr que mis alumnos aprendan..." PL11

"... convertirme en un buen profesor y ayudar a los chicos en la escuela..." PG8

Si bien no tenemos datos que nos permitan comparar estas concepciones con la de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de promociones anteriores, si pudimos hacerlo con la de los alumnos de las carreras de profesorado de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales: en las encuestas realizadas a 116 estudiantes de los Profesorados en Química, Biología, Computación y Matemática no apareció ninguna mención al campo de la enseñanza: tanto los intereses como las preocupaciones remiten al campo disciplinar específico. La lectura detenida de los protocolos de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales reveló un dato muy interesante en lo que respecta a nuestra línea de investigación, dado que los alumnos recuperaron los prácticos que realizaron en los laboratorios o bien en la sala de informática por considerar ese espacio como el ámbito específico de su carrera:

"... lo más interesante fue lo que realizamos en el laboratorio por que eso es lo nuestro, o por lo menos lo que a mi más me interesa" PQ6

"... los trabajos de laboratorio por que es fundamental para la biología" PB9

"... el trabajo con las computadoras no tanta teoría y más práctica por que es lo que nos va a servir por que la carrera es de computación" PC24

Cabe recordar aquí, que en el inicio de la carrera, estos mismos estudiantes fundamentaron su elección en el deseo de enseñar. Hoy, dos años después de su inclusión en la facultad, su preocupación se concentra exclusivamente en el campo disciplinar.

## A MODO DE SÍNTESIS

Nuestro proyecto de investigación "La formación de profesores en la Universidad Pública: su compromiso en la construcción de narradores 'utópicos' e propuso custodiar las representaciones que en referencia a la acción de enseñar construyen nuestros estudiantes del profesorado en el transcurso de su carrera. Ello implica desde nuestra mirada develar los significados que contribuimos a construir y deconstruir en el proceso de formación de profesores en el ámbito universitario.

Como formadores de docentes no podemos dejar de cuestionarnos en qué medida favorecemos la construcción de profesionales de la docencia capaces de comprometerse genuinamente con la tarea política de enseñar. Formar sujetos que nos se conformen con dar el saber recibido sino con favorecer a través de la comprensión, la autonomía intelectual y moral de sus alumnos, propósito que nos acompaña en todas nuestras tareas de investigación educativa. La preocupación por formar "utópicos por vocación" como define P. Merieu (2009) a los educadores que conciben la enseñanza escolarizada como una acción política que aspira a incluir a todos los jóvenes en un proceso de construcción de los saberes socialmente validados, debe considerar, a criterio del autor, los procesos de formación que se llevan a cabo en las instituciones de enseñanza superior.

El análisis de las prácticas docentes, en particular de las que se desarrollan en las escuelas que atienden a los sectores más vulnerables, revelan serias dificultades para incidir en los aprendizajes de los alumnos y lo que es mucho más preocupante aún, verdaderas renuncias a la intención de educar.

El análisis del desempeño docente es una interpelación a nuestro modo de formarlos para la práctica profesional. Lo que a primera vista puede entonces interpretarse como una descalificación del otro, es en realidad una crítica a nuestro rol como formadores de docentes, en vista a los datos obtenidos tanto de los testimonios de alumnos y docentes como de las observaciones de clase.

Una formación que divorcia la teoría de la práctica, que acentúa el valor del saber disciplinar específico por sobre el saber enseñarlo, que los mantiene ¿a quiénes? durante años de espaldas a la realidad de la escuela, construye 'custodios' del saber producido. Enfocados en el saber, pierden a los "otros", a los sujetos de la enseñanza, que advienen en este marco en verdaderas amenazas a su tarea de 'transmitir' el conocimiento. Así, los que no quieren, los que no pueden son visualizados como obstáculos y no como desafíos para quien tiene la responsabilidad de educar.

Consideramos que es a causa de la concepción de profesionalismo (no se conceptualiza) dominante que al docente no lo 'avergüenza' que el otro/s no aprenda, no lo registra como una "falta", como una falencia en su desempeño en virtud de que el no aprendizaje está depositado, desde el sentido común operante, en las capacidades del alumno y la responsabilidad de su entorno familiar y social. Las explicaciones y racionalizaciones emergentes del poder hegemónico inhiben la problematización de las dificultades que devienen, por desatención en verdaderos dilemas.

Más allá de la deserción y la repitencia, muchos egresan de la escuela sin los saberes básicos que proclaman los contenidos curriculares, situación que pone en verdadero riesgo su continuidad en el nivel superior. A ello lo conceptualizamos como una estafa educativa, (se conceptualiza escasamente esta categoría) sustentada en los testimonios de los ingresantes a la universidad que a causa de su 'no saber', de 'su base precaria', de su 'falta de hábitos de trabajo y estudio', ponen en duda la posibilidad de concretar una carrera de nivel superior.

Lo interesante es que esos mismos ingresantes que temen no poder concretar sus estudios de nivel superior por su 'base escasa', de la cual se hacen cargo, no dejan por ello de advertir la responsabilidad que les cabe a muchos docentes, en particular por compararlos con aquel/aquella que a través de su enseñanza comprometida 'les hizo gustar la materia', que eligieron para enseñar a futuro.

La universidad no debe perder de vista que, a la luz de la investigación, los alumnos ingresantes a las carreras de profesorado vienen con la intención de enseñar, desean volver a la escuela como buenos profesores, capaces de imaginar formas distintas de enseñar, de motivar, de despertar el interés, de trabajar en grupos, de organizar debates para que todos se puedan expresar, y de imaginar tareas que no los aburran. En los testimonios de los ingresantes se avisan indicios de los principios de la didáctica general como producto de su vivencia en las aulas, un saber experiencial que da cuenta de lo que se necesita para poder aprender. Como habitantes de la escuela dan testimonio de que la mayor falencia de sus profesores no estuvo en el no saber la disciplina sino en la capacidad y el compromiso de enseñarla:

"... el profesor, si así se puede llamar, puede saber mucho, pero para él, si no sabe explicar o no le importa, a quien le sirve lo que sabe? A él le sirve, a los alumnos no... peor por que lo odias a él y a la materia o decís soy re tonta". P.H32

Nuestra investigación nos permite sostener que solo una formación que sostenga una estrecha relación con el mundo escolar es capaz de mantener y sustentar académicamente el deseo de enseñar que condujo a los estudiantes a elegir las carreras de profesorado. Si por el contrario, se focaliza su formación en el campo disciplinar divorciado del saber pedagógico al que se tiende a subestimar se favorece la conformación de una identidad profesional que se asemeja más a la de un investigador, a la de un cientista social que a la de un profesional de la docencia.

La responsabilidad de formar docentes no solo debe apuntar a generar cambios curriculares sino a desestructurar las representaciones instituidas en el ámbito universitario que priorizan la construcción de saber por sobre el compromiso de la distribución social del conocimiento. La vigencia de esas concepciones estaría en la base del olvido de deseo de enseñar, registrado en los estudiantes de la facultad de exactas y naturales, fortalecido por la fractura entre la teoría y la práctica situada.

La evaluación de seguimiento de la puesta en marcha del nuevo plan de estudios para las carreras de profesorado de la facultad de ciencias humanas de la UNLPam y del trabajo de la Mesa de las Prácticas nos permite sostener la esperanza fundada en contribuir a la configuración de una nueva escuela en la que escolarización sea garante de la distribución de conocimiento. Formar docentes deseosos y capaces de incidir en la construcción de aprendizajes significativos y relevantes, concientes de la naturaleza social y política de su profesión es, a nuestro criterio, la responsabilidad indelegable de una universidad pública.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ardoino, Jules (2005). *Complejidad y Formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Davini, María C. (1995). *La Formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Dodds, E. R. (2006). *Los griegos y lo irracional. Filosofía y pensamiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Larrosa, Jorge (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Lipovsky, Gilles (2010). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- May, Rollo (2000). *Amor y Voluntad. Contra la violencia y la apatía en la sociedad actual*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Meirieu, Philippe (2009). *Carta a un joven profesor: Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Editorial Grao.
- Noel, Gabriel (2009). *La conflictividad cotidiana en el espacio escolar. Una perspectiva etnográfica*. San Martín: Unsam Edita.
- Porta, Martín (2008). “¿Qué hago yo con lo que hicieron de mí? Entre los saberes teóricos y las prácticas profesionales”. En Constanza Caffarelli y *al.*, *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales* (45-58). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pruzzo, Vilma (2004). “Temas controvertidos: los aportes de la investigación a la práctica educativa”. *Revista Praxis Educativa*, Año VIII N°8, 24-33.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.